

بررسی تاثیر فعاليت‌های پيش تکليف پادکست، برنامه‌های کوتاه و ویدیویی و آمادگی موضوعی بر عملکرد زبان‌آموزان در انواع تکليف درک شنیداری

پویان طاهری*

استادیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه فنی و مهندسی بوئین زهرا،
قزوین، ایران

محمد عبداللهی گیلانی**

استادیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه فنی و مهندسی بوئین زهرا،
قزوین، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی اثربخشی سه پیش- تکلیف پادکست، برنامه‌های کوتاه و ویدیویی و آمادگی موضوعی بر کارکرد زبان‌آموزان در انواع تکلیف درک شنیداری بود. به این منظور، تعداد ۶۳ آزمودنی پانزده تا سی‌ساله به‌طور تصادفی در سه گروه قرار گرفتند و به‌هر گروه یک پیش تکلیف داده شد. پیش تکلیف شنیداری گروه اول فایل‌های صوتی پادکست بود، گروه دوم برنامه‌های کوتاه ویدیویی را تماشا کردند و گروه سوم در باره موضوع شنیداری گفتگو کردند. سپس هر سه، گروه تکلیف‌های پر کردن جای خالی و معما را انجام دادند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تنها پادکست کارکردی زبان‌آموزان را در انجام تکالیف به‌خوبی پیش‌بینی کرد. همچنین از تحلیل واریانس استفاده شد تا تعیین کند که آیا تفاوت معناداری بین تاثیرات این سه فعالیت بر روی عملکرد زبان‌آموزان وجود دارد. نتایج این مطالعه نشان داد که پادکست و برنامه‌های کوتاه ویدیویی نقش مهمی در درک مطلب شنیداری و تشویق زبان‌آموزان دارد. نتایج این تحقیق برای معلمان و تولیدکنندگان محتوا کاربرد دارد.

واژه‌های کلیدی: درک شنیداری، پادکست؛ آموزش تکلیف محور، تکلیف حل معما، برنامه‌های کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی.

* نویسنده مسئول: E-mail: puyan.taheri@gmail.com

** E-mail: abdollahi20@gmail.com

۱- مقدمه

درک شنیداری نقش مهمی در پیشرفت علمی دانشجویان بازی می‌کند. درک شنیداری یک مهارت مهم است و به دلیل پیچیدگی‌های آماده سازی و ارائه محتوای شنیداری، این مهارت در بسیاری از موقعیت‌ها نادیده گرفته می‌شود (باک^۱، ۲۰۰۱). از بین چهار گستره اصلی مهارت‌های ارتباطی، یعنی شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن، مهارت شنیداری بدون شک اصلی‌ترین آن‌هاست. دانش‌آموزان باید با دقت به درس و بحث‌های کلاس گوش دهند تا بتوانند مطالب را درک کرده، برای بازیابی بعدی در حافظه خود نگه دارند. این مطالب اهمیت درک شنیداری را نشان می‌دهد.

به عقیده مدوکالی^۲ (۲۰۱۵) مهارت شنیداری، مهارتی است که باید توسط معلم به شکل مناسبی ایجاد و تقویت شود، زیرا زبان‌آموزان در فرایند یادگیری خود، به ندرت از این مهارت آگاهی دارند و کمتر به آن توجه می‌کنند. و از دید سفرانج^۳ (۲۰۱۵) آموزش درک شنیداری از اصلی‌ترین و مشکلترین وظایف مدرس زبان خارجی است.

اعتقاد بر این است که درک شنیداری در صورتی مفید خواهد بود که بر اساس و پیرامون تکلیفی ساخته شود. نمونه‌هایی از تکالیف شنیداری شامل موارد زیر است: پاسخ به سوالات با توجه به توانایی درک یادگیرنده، یادداشت برداری، نوشتن دیکته^۴، بیان موافقت یا مخالفت، شکاف‌های اطلاعاتی^۵، حل مسئله^۶، تبادل نظر^۷، و تکلیف حل معما^۸ (بدری و نظری، ۲۰۱۴). شیوه آموزش زبان تکلیف محور^۹ به رویکردی اشاره دارد که بر مبنای بکارگیری تکالیف به عنوان بخش اصلی برنامه‌ریزی در آموزش زبان است (ریچاردز و راجرز^{۱۰}، ۲۰۱۴). ویلیز^{۱۱}

1- Buck

2- Medoukali

3- Safranji

4- Dictation

5- Information gap

6- Problem solving

7- Opinion exchange

8- Jigsaw task

9- Task-Based Language Teaching (TBLT)

10- Richards and Rogers

11- Willis

(۱۹۹۶) شیوه تکليف محور را به عنوان رشد منطقی آموزش ارتباطی زبان ارابه می دهد، زیرا آن بر پایه اصول متعددی است که تا حدی چارچوب آموزش ارتباطی زبان را می سازد. معما^۱ یکی از جذاب ترین تکالیف مهارت شنیداری برای زبان آموزان و مدرسان زبان است. این نوع تکليف را آرانسون^۲ (۱۹۷۸) رواج داد. این یک طرح یادگیری هم کنشی^۳ است که در آن زبان آموزان اطلاعات خود را به اشتراک می گذارند. در این شیوه، تلفظ و آهنگ کلام زبان آموزان به دلیل بکارگیری مطالب واقعی، مانند ویديو ارتقا می یابد. یک تکليف رایج دیگر، پر کردن جای خالی^۴ است. مطالعات نشان داده است که تکالیف می توانند تاثیر قابل توجهی بر یادگیری و همچنین آموزش بگذارند. به این معنا که استفاده از تکالیف، هم برای آموزش و هم برای یادگیری مفید و کاربردی است. همانگونه که نونان^۵ (۱۹۸۹) به صراحت بیان کرده است؛ مفهوم تکليف، به یک عنصر مهم در طراحی برنامه درسی، آموزش و ارزیابی تبدیل شده است. اساس آن چندین برنامه تحقیقاتی مهم است و بر سیاستگذاری آموزشی، محیط‌هایی که انگلیسی زبان خارجی محسوب می شود و نیز فضاهایی که در آنجا انگلیسی زبان دوم است، تاثیر گذار بوده است.

۲- پیشینه پژوهش

درک شنیداری یک مهارت دریافتی^۶ است که در رشد و توسعه توانش زبان دوم نقش بسیار مهمی دارد. مهارت شنیداری، مشکلترین بخش یادگیری زبان است که بدون داشتن سطح مناسبی از این مهارت، انتقال پیام با مانع مواجه می شود (نصیریان، ۲۰۱۲). پژوهش در درک مطلب شنیداری تا همین اواخر مورد توجه قرار نگرفته بود و حتی اکنون نیز در مقایسه با دیگر مهارت‌ها نمی توان ادعا کرد که در این زمینه تحقیقات گسترده‌ای صورت گرفته است. به همین دلیل است که برخی از پژوهشگران مهارت شنیداری را مهارت سیندرلابی در یادگیری زبان می دانند (نونان، ۲۰۰۲)

1- jigsaw

2- Aronson

3- cooperative learning

4- Fill- in-the-gap

5- Nunan

6- receptive

۲-۱- اهمیت مطالب واقعی^۱ برای درک شنیداری

برای آماده کردن زبان‌آموزان در واکنش صحیح به زبان گفتاری در خارج از کلاس درس، لازم است که مدرس زبان فرصت‌های زیادی در اختیار آن‌ها بگذارد تا به نمونه‌های واقعی زبان در کلاس گوش کنند. مطالعات تجربی در باره تأثیرات چشمگیر داشتن فرصت هم‌کنشی واقعی با متون شنیداری، شواهد مثبتی را نشان داده است (پورتر و رابرتس^۲، ۱۹۸۱).

در دو تحقیق جداگانه، موسوی (۲۰۱۲) و موسوی و ایروانی (۲۰۱۲) تأثیرات مطالب شنیداری واقعی و مصنوعی بر درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را بررسی کردند. نتایج هر دو پژوهش حاکی از این است که استفاده از مطالب شفاهی شنیداری در این نوع کلاس‌ها باعث بهبود و افزایش درک شنیداری شده و تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان انگلیسی می‌گذارد.

قادرپناهی (۲۰۱۲) از مطالب شنیداری واقعی و موقعیتی‌های حقیقی به‌عنوان بخشی از شیوه آموزش ارتباطی برای افزایش مهارت درک شنیداری استفاده کرده است. وی دریافت که پیشرفت زبان‌آموزان در مهارت شنیداری از نظر آماری، معنادار بوده است و مطالب واقعی در افزایش درک شنیداری زبان‌آموزان تأثیر بسزایی گذاشته است.

اکبری و رضوی (۲۰۱۵) در پژوهشی که مخاطب آن‌ها معلمان زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران بودند، پی بردند که نگرش و دیدگاه این معلمان در باره بکارگیری مطالب آموزشی واقعی در آموزش شنیداری بسیار مثبت بوده است و بر این باورند که این نوع مطالب باید به‌عنوان اصل کلیدی ارتقای کیفیت مهارت‌های یادگیری زبان در نظر گرفته شوند.

۲-۲- مروری بر آموزش زبان به‌روش تکلیف محور

از بین پدیده‌های جدید آموزش ارتباطی زبان، آموزش تکلیف محور زبان^۳ به‌عنوان نقطه عطفی در آموزش زبان شناخته می‌شود که مبتنی بر بکارگیری تکالیف خاصی است (براون^۴، ۲۰۰۷). به‌عقیده پرابو (۱۹۸۷) تکلیف فعالیتی است که یادگیرنده را ملزم می‌کند با فکر و اندیشه خود و به‌کمک اطلاعات فراهم شده، به نتیجه‌ای برسد. در ضمن، کار معلم این است که این فرایند را کنترل و تنظیم کند.

1- authentic

2- Porter & Roberts

3- task-based language teaching (TBLT)

4- Brown

نونان (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش تکلیف‌محور زبان، یکی از مورد علاقه‌ترین شیوه‌های نو تدریس زبان در جهان است که توجه معلمان زیادی را به خود جلب کرده است. به عقیده وی، در همه تعاریف موجود برای تکلیف می‌توان ردپایی از شیوه ارتباطی آموزش را مشاهده کرد که زبان‌آموز بجای توجه به ساختار زبانی توجه خود را به معنا معطوف می‌کند. و به نظر ویلیز^۱ (۱۹۹۶) تکالیف موجود در زبان همیشه فعالیتهایی اند که زبان‌آموز به جهت یک هدف ارتباطی از آن‌ها استفاده می‌کند تا به نتیجه خاصی نایل گردد.

آموزش تکلیف‌محور شیوه‌ای بر اساس معنا است. به گفته الیس^۲ (۲۰۰۳) ویژگی معنادار بودن در این نوع آموزش، یک زمینه واقعی، هدفمند و ارادی برای درک و بکارگیری زبان فراهم کرده است که مورد علاقه یادگیرندگان زبان واقع شده است. این تکالیف به دلایل چندی موثرند. مهمترین ویژگی تکلیف این است که بر اساس کاربرد معنا در زبان بوده و یادگیرندگان از همه منابع زبانی خود استفاده می‌کنند تا بتوانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند (بندری و نظری، ۲۰۱۴). الیس (۲۰۰۳) پیشنهاد کرده است که کلیه آموزش‌های کلاسی در شیوه آموزش تکلیف محور در چارچوب سه مرحله پیش تکلیف، تکلیف، و پس تکلیف سازماندهی شوند. هدف از پیش تکلیف این است تا زبان‌آموز خود را برای انجام تکلیف اصلی آماده کند. در این مرحله معلم راهکار انجام تکلیف را به دانشجو می‌دهد و در واقع دانش پیش‌زمینه را آماده می‌سازد. اما در مرحله تکلیف، زبان‌آموز تکلیف را کامل می‌کند. در مرحله آخر که پس تکلیف است که یادگیرنده برخی از نکات خاص زبان را تمرین می‌کند.

۲-۱- یافته‌های تحقیقاتی در باره آموزش تکلیف محور زبان

لاپکین و سواين^۳ (۲۰۰۱) از مطالعه‌ای گزارش دادند که در آن دو تکلیف ارتباطی یعنی دیکته لغتی^۴ و معما در باره زبان‌آموزانی که زبان فرانسوی می‌خواندند، استفاده شده بود. در هر دو مورد، درس کوتاهی در زمینه فعل‌های انعکاسی^۵ فرانسوی، همراه این تکالیف بود. هدف محققان این بود تا از طریق اجرای تکلیف، داده‌هایی را در باره زبان دوم بررسی کنند. نتایج

1- Willis

2- Ellis

3- Lapkin and Swain

4- dictogloss

5- pronominal verbs

تحقیق آن‌ها نشان داد که از نظر آموزشی هیچکدام از تکالیف بکار گرفته نسبت به آن یکی برتری ندارد. ارزش تکلیف به‌اهداف آموزشی که معلم در نظر گرفته است، بستگی دارد. نتیجه هر دو تکلیف، مشابه و بر محور ساختار و دستور بود. نتیجه مهم دیگر این بود که دیکته لغتی باعث شد دقت زبان‌آموزان در بکارگیری فعل انعکاسی بیشتر شود و متون دارای ساختار پیچیده را با دقت بیشتری بازسازی کنند. اما تکلیف معما منجر به کاربرد وسیعتر واژگان و فعالیت‌های زبانی گردید که به‌احتمال می‌تواند حاکی از این باشد که ماهیت انتها-باز^۱ این نوع فعالیت، خلاقیت بیشتری را در زبان‌آموزان پدیدار کند.

در تحقیقی دیگر النشاش^۲ (۲۰۰۶) اثرات روش تکلیف محور را بر مهارت‌های تولیدی زبان انگلیسی بررسی کرد. نتایج نشان داد که آموزش زبان مبتنی بر تکلیف از طریق برنامه طراحی شده بنا بر روش‌ها و اصول آموزش تکلیف‌محور، در مقایسه با شیوه‌های رایج آموزش زبان، باعث پیشرفت بیشتری در یادگیری مهارت‌های گفتاری و نوشتاری شده است. در همین راستا لوچانا و دب^۳ (۲۰۰۶) شواهدی را در حمایت از رویکرد تکلیف محور برای آموزش و یادگیری زبان ارائه دادند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که آموزش تکلیف محور هم برای افزایش مهارت زبان‌آموزان و هم ایجاد انگیزه در آن‌ها بسیار مفید بوده است.

در تحقیقی مقایسه‌ای، ارتن و آلتی^۴ (۲۰۰۹) اثرات فعالیت‌های گفتاری تکلیف محور و وضوع محور را بر هم‌کنشی و همکاری زبان‌آموزان بررسی کردند. تجزیه و تحلیل کیفی آده‌ها نشان داد که فعالیت‌های گفتاری مبتنی بر تکلیف، ممکن است منجر به فضای یادگیری با مشارکت بالاتری شود و همچنین احتمال استفاده زبان به‌صورت واقعی‌تر را فراهم سازد.

تبریزی و نصیری (۲۰۱۱) اثرات استفاده از فعالیت‌های تکلیف‌محور بر مهارت گفتار را در زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد و دریافت که گروه آزمایشی که اصول تکلیف محور مهارت گفتار را تجربه کرده بودند در پس‌آزمون به‌نحو چشمگیری بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

1- Open-ended

2- Al Nashash

3- Lochana and Deb

4- Erten and Altay

در مطالعه ديگري، نصيريان (۲۰۱۲) تأثير چهار نوع تکليف يعنى، جور کردن^۱، پر کردن جای خالي، برچسب گذاري^۲ و انتخاب را برکارکرد توانايي شنيداري يادگيرندگان زبان انگليسي با يکديگر مقايسه کرد. او کوشيد نشان دهد که رابطه معناداري بين نوع تکليف و توانايي يادگيرندگان زبان وجود دارد. حاصل کار او يافتن رابطه مثبتی بين ادغام اين نوع تکاليف در فعاليت شنيداري و پيشرفت مهارت درک مطلب شنيداري بود.

در پژوهشي که مطلب زاده و دفاعي (۲۰۱۳) بر روی نقش فعاليت‌های شنيداري تکليف محور در افزايش خودکارامدي^۳ شنيداري انجام دادند، دريافتند که سطح خودکارامدي شرکت‌کنندگان گروه آزمائشي که فعاليت‌های تکليف محور شنيداري را دريافت کرده بودند، به‌نحو چشمگيري بالاتر از گروه کنترل بوده است.

تحقيقي در باره نقش و تأثير تکليف در توانايي گفتار دانش‌آموزان دبيرستاني نشان داده است که سطح شيوايي و سلاست گفتاري زبان‌آموزان گروه آزمائشي به‌طور برجسته‌اي نسبت به‌گروه کنترل ترقی کرده است (پاشايي و خلجي، ۲۰۱۴)

در شيوه شناختي نيز بکارگيري برنامه تکليف محور، منتج به‌ارتقاي توانايي کلي مهارت گفتاري دانشجويان ليسانس گرديده است. نتايج پژوهش محمدي پور و رشيد (۲۰۱۵) گواه اين ادعا است. در همين راستا، سري چوبان و کاراکورت^۴ (۲۰۱۶) نيز همين پيشرفت را در مهارت شنيداري و گفتاري مشاهده کردند و اثبات کردند که فعاليت‌های تکليف محور، نقش مهمی در پيشرفت اين دو مهارت داشته است.

از نمونه تحقيقات مطرح شده مي‌توان دريافت که آموزش زبان تکليف‌محور فرصتي براي يادگيري طبعي را در کلاس درس فراهم مي‌آورد. افزون بر اين، در اين شيوه تاکيد بر اين است که معنا بر شکل و ساختار اولويت دارد. در ضمن اين شيوه جنبه انگيزشي براي زبان‌آموزان دارد و ممکن است در راستاي نظام آموزشي يادگيرنده‌محور^۵ باشد. در عين حال، اين شيوه امکان دخالت و راهنمايي معلم را نيز فراهم مي‌کند. در نهايت، در شيوه آموزش زبان تکليف‌محور، به‌واسطه توجه به‌صحت ساختار، سلاست و شيوايي، ارتباطی بدست مي‌آيد و در

1- matching

2- labeling

3- self-efficacy

4- Sariçoban and Karakurt

5- learner-centered

کنار شیوه‌های قدیمی‌تر نیز می‌تواند استفاده شود. بنابراین، شیوه آموزش زبان تکلیف‌محور یادگیرندگان را تشویق می‌کند و موجب افزایش سطح مهارت زبانی آن‌ها می‌شود. بکارگیری این شیوه باعث می‌شود که سطح اضطراب زبان‌آموزان کاهش یابد و کمک می‌کند تا زبان‌آموزان نظرات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و از این طریق اعتماد به نفس خود را افزایش دهند. معلم زبان می‌تواند راهنمایی به موقع در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد که موجب افزایش میزان بخاطر سپاری مطالب می‌شود. علی‌رغم اینکه شیوه آموزش زبان تکلیف‌محور، فشردگی کاری بالایی دارد، ولی می‌تواند یک محیط یادگیری مشارکتی را در بین زبان‌آموزان پدید آورد.

۲-۳- معما

معما، یک شگرد یادگیری مشارکتی است که در آن زبان‌آموزان در گروه‌های کوچک با یکدیگر همکاری و همفکری می‌کنند. هر عضو گروه بخش‌هایی از اطلاعات را دارد که با عضو دیگر مبادله می‌کند. این مبادله از طریق پرسشی صورت می‌گیرد که شخصی سوال خاصی را می‌پرسد و شخص مقابل جواب آن را می‌دهد. به عبارت دیگر، داده‌های ورودی بین دو یا چند نفر شرکت‌کننده تقسیم می‌شود (پیکا، کاناگی و فالودام، ۱۹۹۳)

۲-۳-۱- معما در مهارت شنیداری

در یک تمرین ساده شنیداری بخش‌هایی از دیالوگ ضبط شده به‌طور درهم ریخته ارائه می‌شود. به این معنا که جملات گوینده اول به صورت تصادفی در یک گروه قرار می‌گیرد و به شکل گزینه‌های A, B, C, D چیده می‌شوند. اما جملات گوینده دوم هم به صورت تصادفی چیده می‌شوند و با شماره‌های ۱ تا ۴ شماره گذاری می‌شوند. زبان‌آموزان چند بار به این جملات گوش می‌کنند. زبان‌آموزان در ابتدا هر جمله آغازین را با پاسخ مناسب جور می‌کنند. سپس تصمیم می‌گیرند که ترتیب چیدمان دو گوینده چگونه باید باشد. این نوع تمرین یادگیرنده را آماده می‌سازد تا رابطه بین نوبت گوینده‌ها را شناسایی کند (فیلد، ۲۰۰۹).

1- Pica, Kanagy, & Falodun

2- Field

۲-۳-۲- پژوهش‌های مربوط به معما

معما یکی از الگوهای یادگیری مشارکتی است که به زبان آموزان کمک می‌کند تا مطالب آموختنی را بهتر درک کنند. معما مشارکت و یادگیری فعال را تقویت می‌کند و هر عضو گروه مجبور می‌شود تا بر گروه تاثیر گذارد. افزون بر این، آرنولد و براون^۱ (۱۹۹۹) معتقدند که معما را می‌توان برای تقسیم وظیفه برای فعاليت خواندن و یا شنیدن متن بين اعضای گروه تقسیم کرد. به‌عنوان یکی از شیوه‌های یادگیری مشارکتی، معما برای مهارت خواندن و شنیدن یک فعاليت سودمند و تاثیرگذار است، زیرا ایجاد انگیزش می‌کند تا زبان آموز مطالب آموختنی را بهتر یاد بگیرد و در فعاليت‌های کلاسی شرکت کند.

به‌نظر آدامز^۲ (۲۰۱۳)، معما مزایای زیادی برای یادگیرنده دارد. در این تکلیف معلم فقط ارایه دهنده اطلاعات نیست، زیرا بیشتر کارها توسط خود زبان‌آموز انجام می‌گیرد که این باعث می‌شود، فرایند یادگیری تاثیرگذارتر شود. در ضمن زبان‌آموز می‌تواند در باره کار و دستاوردهای خود احساس مالکیت داشته باشد، بنا بر این، نسبت به هم‌گروهی خود احساس مسئولیت کند. شیوه استفاده از معما در امور آموزشی نقش مفیدی دارد، زیرا فرایند یادگیری پیرامون تعامل با اعضا می‌چرخد و زبان‌آموزان شرکت‌کنندگان فعالی‌اند که از این راه می‌توانند مهارت‌های همکاری بین خود را پدیدآورند. کاربرد این شگرد، به‌معلمان نیز کمک می‌کند تا از آموزش لذت ببرند. این شیوه می‌تواند ترکیبی باشد از شیوه‌های دیگر آموزش و نقش مفیدی داشته باشد، حتی اگر در روز فقط یک ساعت استفاده شود.

تحقیقات نشان داده که راهکار معما و دیگر شیوه‌های یادگیری مشارکتی، تاثیرات مثبت چشمگیری بر عملکرد زبانی یادگیرندگان می‌گذارند (آرتوت و تاریم^۳، ۲۰۰۷؛ آفشار و آلکیس^۴، ۲۰۰۷؛ آیانا^۵، ۲۰۰۹؛ باکس و لیتل^۶، ۲۰۰۳؛ جانسون و همکاران^۷، ۱۹۹۰؛ دویموس و

1- Arnold & Brown

2- Adams

3- Artut & Tarım

4- Avşar & Alkış

5- Ayna

6- Box & Little

7- Johnson et al.

شیمشک^۱، ۲۰۰۹؛ غیث و المالک^۲، ۲۰۰۴؛ کاراچوپ و همکاران^۳، ۲۰۰۹؛ کولوسی و زیلنز^۴،
(۱۹۹۸

کاظمی (۲۰۱۲) با انجام تحقیقی شبه آزمایشی^۵، تاثیرات معما را بر مهارت خواندن زبان‌آموزان بررسی کردند و پی‌بردند که این نوع تکلیف، اثر قابل توجهی بر مهارت درک خواندن آن‌ها گذاشته است. زهرا^۶ (۲۰۱۴) در یک پژوهش مشابه دریافت که راهکار معما بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان نه بطور کامل، اما به میزان قابل توجهی موثر است. نظرات یادگیرندگان شرکت‌کننده در تحقیق وی، حاکی از این بود که نوع تمرین باعث شده است تا در مهارت نوشتاری پیشرفت کنند، تسلط دستوری بیشتری داشته باشند، دایره واژگان خود را گسترش دهند، خلاقیت فکری مضاعفی کسب کنند و سرانجام، به توانایی ارابه و اعتماد بنفس بالاتری دست یابند. در دو تحقیق جداگانه که نگاری و همکاران (۲۰۱۶) و نیز نوظهور و همکاران (۲۰۱۶) انجام دادند، اثرات تکلیف معما را به‌عنوان یک راهکار یادگیری مشارکتی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان ایرانی بررسی کردند. نتیجه تحقیق آن‌ها نشان داد؛ گروهی که از معما استفاده می‌کردند، برتری بیشتری کسب کردند و این نوع فعالیت محیط یادگیری مشارکتی را تقویت کرده است و اعتماد بنفس و انگیزش را افزایش داده است.

برخلاف یافته‌های زهرا (۲۰۱۴)، در تحقیقی که ارسلان (۲۰۱۶) بر روی یادگیرندگان ترکی‌زبان انجام داد، با وجود افزایش کارایی کلی در مهارت‌های کاربردی زبان انگلیسی آن‌ها، او هیچ تفاوت چشمگیری در نگرش شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی و کنترل در باره کاربرد معما مشاهده نکرد.

۲-۴- پرکردن جای خالی

پرکردن جای خالی تمرینی است که در آن یادگیرنده مجبور است واژه‌های حذف شده از متن را در داخل متن جاگذاری کند. این واژه‌ها به دلایل خاصی که ممکن است واژگانی یا

1- Doymuş & Şimşek

2- Ghaith & El-Malak

3- Karaçöp et al.

4- Colosi & Zales

5- quasi-experimental

6- Zahra

دستوری باشند، از متن حذف می‌شوند و زبان‌آموزان با توجه به مهارت‌های مختلف زبانی که دارند آن‌ها را در جایگاه مناسب خود می‌گذارند. پرکردن جای خالی یک تکليف مهارت ترکیبی است، زیرا زبان‌آموز هم از مهارت نوشتاری و هم از مهارت شنیداری استفاده می‌کند (بندری و نظری، ۲۰۱۴).

۲-۵- پيش تکليف

الیس (۲۰۰۳) برنامه‌ریزی پيش تکليف^۱ را اینگونه توصیف می‌کند: «فرایندی که به وسیله آن یادگیرندگان آنچه را که قصد دارند بگویند و یا بنویسند قبل از شروع کار اصلی برنامه‌ریزی می‌کنند». طی برنامه‌ریزی، تاکید اصلی بر روی محتوای مطلب، سازماندهی اطلاعات و انتخاب نوع زبان خواهد بود.

با توجه به ادعای چستین^۲ (۱۹۸۸)، فعاليت‌های پيش شنیداری می‌تواند به عنوان مهمترین فعاليت‌های فرایند شنیداری محسوب شود، زیرا فعاليت‌های دیگر بستگی به این دارد که معلم تا چه حد در فعال کردن دانش پيش زمینه زبان‌آموز موفق بوده و توانسته آن‌ها را برای رسیدن به اهداف فعاليت مورد نظر آماده کند. آندروود^۳ (۱۹۸۹) به تعدادی از فعاليت‌های پيش تکليف اشاره می‌کند که عبارتند از: گفتگو در باره موضوع، نگرستن به تصویر، سوالات راهنمایی‌کننده، خواندن متن، و حدس زدن. بنابراین هدف از فعاليت‌های پيش تکليف؛ تحریک و پویا کردن دانش پيش زمینه‌ای است که در ذهن یادگیرنده وجود دارد.

ویلیز (۱۹۹۶) و الیس (۲۰۰۳) پیشنهاد کردند که کلیه راهکارهای کلاس‌های تکليف محور بر مبنای سه مرحله پيشاتکليف، تکليف و پس تکليف برنامه‌ریزی شود. هدف کلی پيش تکليف آماده ساختن زبان‌آموز برای انجام تکليف اصلی است.

در تحقیق حاضر، برای فعال کردن ذهن یادگیرنده و آماده کردن آن‌ها برای تکاليف شنیداری از پادکست، برنامه‌های وديويی و آمادگی موضوعی به عنوان فعاليت‌های پيش تکليف استفاده شده است. فرض بر این است که فعاليت‌های پيش شنیداری برای فعال کردن دانش کنونی یادگیرنده در باره موضوع بوده و می‌تواند ارتباط بین دانش پيش زمینه و آنچه که در تکليف اصلی شنیداری مطرح می‌شود را تسهیل کند. به عقیده کارگزاری و زرین‌کمر (۲۰۱۴)

1- pre-task

2- Chastain

3- Underwood

استفاده از پادکست در کلاس‌های آموزش زبان، به‌زبان‌آموزان کمک می‌کند متن را بهتر متوجه شوند و سطح درک شنیداری و در کل توانش زبان خود را افزایش دهند.

۲-۵-۱- پادکست به‌عنوان یک وسیله ابداعی و انگیزشی

پادکست یکی از منابع صوتی برای ارائه مطالب واقعی و طبیعی است و توسط افراد گویشور^۱ تهیه می‌شود. به‌نظر سبچی و تکدال^۲ (۲۰۰۶) یادگیرندگان می‌توانند از راه گوش‌دادن به پادکست در فرایند یادگیری خود موفق‌تر باشند زیرا این شیوه، هم به آن‌ها انگیزه می‌دهد و هم در وقت و انرژی آن‌ها صرفه جویی می‌کند. آن‌ها به آسانی می‌توانند به پادکست دسترسی داشته باشند. استفاده از پادکست در کلاس به‌زبان‌آموزان کمک می‌کند تا متن را بهتر بفهمند و درک شنیداری خود را بهتر کنند. پادکست یک منبع شنیداری طبیعی و واقعی است که به‌همه زبان‌آموزان سود و منفعت قابل توجهی می‌رساند.

به‌نقل از کارگزاری و زرین‌کمر (۲۰۱۴)، این روزها بسیاری از معلمان نقش نوگرایی در آموزش زبان به‌کمک وسایل الکترونیکی را برجسته کرده‌اند و به‌دیگر معلمان زبان توصیه می‌کنند که در کلاس درس از پادکست استفاده کنند. دانشجویان می‌توانند هر زمان که مایل بودند بدون هیچ‌گونه محدودیتی آن‌ها را دانلود کنند. به‌نظر می‌رسد که پادکست در توسعه و رشد خواندن، شنیدن، صحبت‌کردن و تلفظ و نیز دستور زبان نقش موثری دارد.

فناوری پادکست به‌عنوان یک وسیله قدرتمند و موثر در آموزش زبان تلقی می‌شود که می‌تواند به‌معلم کمک کند تا مطالب فراتر از کلاس درس را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد، تا هرزمانی و مکانی که خواستند از مطالب آن استفاده کنند (بهیلمر^۳، ۲۰۰۷؛ کاپلی^۴، ۲۰۰۷؛ شهرامیری و گرجیان، ۲۰۱۳؛ هگل‌هایمر و اوبرایان^۵، ۲۰۰۷). نکته مهم این است که پادکست‌هایی که توسط گویشوران تولید می‌شود، شانس زیادی در اختیار یادگیرندگان می‌گذارد تا به‌مطالب واقعی و طبیعی دسترسی داشته باشند (حسن و هون، ۲۰۱۳).

1- Native speaker

2- Cebeci and Tekdal

3- Beheler

4- Copley

5- O'Bryan & Hegelheimer

بامنگر و الحسن^۱ (۲۰۱۵) پس از مرور یافته‌های قبلی دریافتند که یادگیرندگان به‌طور کلی از درس‌هایی که به‌صورت پادکست است، لذت می‌برند و دوست دارند در منزل به آن‌ها گوش دهند. نگرش استفاده از پادکست مورد بررسی قرار گرفته است و یافته‌های مثبتی نیز حاصل شده است. بیشتر دانشجویان نظر مثبتی در بارهٔ بکارگیری پادکست درسی داشته‌اند و معتقدند که این نوع آموزش باعث افزایش یادگیری آن‌ها شده است.

اوبرایان و هگل‌هایمر (۲۰۰۷) معتقدند انگیزهٔ درونی و برونی دانشجویان با استفاده از پادکست افزایش می‌یابد. دانشجویان زمانی انگیزهٔ درونی را تجربه می‌کنند که تکلیف را لذت بخش و چالش برانگیز ببینند. در برابر، انگیزهٔ برونی زمانی کسب می‌شود که زبان‌آموز نمرات بالایی کسب می‌کند و یا به‌دلیل یادگیری مطلب مورد تحسین واقع می‌شود.

دانشجویان و هر فردی عادی نیز می‌تواند پادکست بسازد و به‌راحتی آن را آپلود کند و این منجر می‌شود تا شمار مخاطبان بیشتر شده و انگیزهٔ درونی افزایش یابد. افزون بر این، تولید پادکست یک فعالیت طبیعی و واقعی است و به‌یادگیرنده این امکان را می‌دهد تا در بارهٔ موضوع کلاس زبان خود با دیگران مطالبی را به‌اشتراک بگذارد، از جمله موضوعاتی چون غذا، فرهنگ، حیوانات، تحصیل، ورزش، عادات شخصی و دین (سز،^۲ ۲۰۰۷).

هاوک^۳ (۲۰۱۰) نشان داد که چگونه دانشجویان رشته‌های علوم می‌توانند مهارت شنیداری خود را از طریق پادکست بهتر کنند. نتایج نشان داد که نمره‌های پسا‌آزمون آن‌ها بعد از استفاده از پادکست به‌گونهٔ چشمگیری نسبت به نمره‌های پیش‌آزمون افزایش یافت. در همین راستا اشرف، نوروزی و سلامی (۲۰۱۱) نیز به‌نتایج مشابهی رسیدند.

در پژوهشی دیگر، ایستانتو^۴ (۲۰۱۱) پنج پادکست درست کرد و به‌عنوان مطالب کمکی برای بهبود توانایی شنیداری زبان‌آموزان و آگاهی آن‌ها در بارهٔ قواعد دستوری در اختیار آن‌ها قرار داد. یافته‌های وی نشان داد که بکارگیری پادکست نه تنها می‌تواند توانایی شنیداری و قواعد دستوری زبان‌آموزان را تقویت کند، بلکه می‌تواند آگاهی فرهنگی آن‌ها را نیز در بارهٔ زبان مقصد دوچندان سازد. القسیم و الفدا^۵ (۲۰۱۳) تاثیرات کاربرد پادکست را در سطح

1- Bamanger and Alhassan

2- Sze

3- Hawke

4- Istanto

5- Al Qasim & Al Fadda

دانشگاهی برای یادگیرندگان زبان انگلیسی بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که بکارگیری پادکست در درک متن شنیداری دانشجویان رشته زبان انگلیسی تاثیر چشمگیری داشته است. برخلاف بسیاری از یافته‌های مثبت در باره تاثیر پادکست، داودی و رضایی (۲۰۱۶) دریافتند که پادکست تاثیر چشمگیری بر درک مطلب زبان‌آموزان نداشته است. در بررسی آن‌ها که شامل مصاحبه‌ای بعد از پس‌آزمون بوده است حدود ۸۵ درصد شرکت کنندگان معتقد بودند که فایل صوتی و متن نوشتاری جالب و مفید بودند و این تجربه خوبی برای یادگیری کلی زبان بوده است، اما معتقد بودند که این فعالیت بر درک مطلب آن‌ها تاثیر فوق‌العاده‌ای نداشته است.

۲-۵-۲- آمادگی موضوعی

آمادگی موضوعی ممکن است تاثیرات مثبتی بر عملکرد شنیداری زبان‌آموزان بگذارد. یادگیرندگان زبان دوم نسبت به این نوع پشتیبانی آموزشی، دید مثبتی دارند؛ زیرا که مجبور نیستند منتظر بمانند تا موضوع بحث را حدس بزنند و در این حالت است که راحت می‌توانند بر روی جواب‌های سوالات متمرکز شوند (چانگ و رید، ۲۰۰۶). به عقیده مک دونا و شاو^۲ (۲۰۰۵) اثرات تسهیل‌کنندگی دانش پیش‌زمینه بر روی درک متن شنیداری نه تنها در باره موضوعات آشنا و مربوط به مطالعات تخصصی، بلکه در باره تجارب زندگی و نیز موضوعاتی که قبل از دادن آزمون شنیداری، زبان‌آموزان با آن‌ها برخورد کرده‌اند، مناسب است. روحی و همکاران (۲۰۱۴) اثرات سوالات پیش از متن، تکرار مطلب، و آمادگی موضوعی را بر روی درک مطلب شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی بررسی کردند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که دادن آگاهی اولیه به زبان‌آموزان در باره موضوع مورد بحث و تکرار کردن تکلیف شنیداری، ممکن است موجب آسانتر شدن درک متن شنیداری در کلاس‌های زبان خارجی شود.

دادن اطلاعات پیش‌زمینه به یادگیرنده زبان دوم کمک می‌کند تا بین دانش قبلی و اطلاعات جدید ارتباطی را برقرار سازد و این به نوبه خود به آن‌ها درک بهتری از اطلاعات ورودی^۳

1- Chang and Read

2- McDonough & Shaw

3- Input

می‌دهد (اشمیت راینهارت^۱، ۱۹۹۴). افزون بر این، به عقیده «چیانگ و دانکل^۲ (۱۹۹۲)، هرچقدر دانش پیش‌زمینه در باره موضوع مورد بحث بیشتر باشد، درک آن آسانتر و سریعتر صورت خواهد گرفت و بخاطر سپاری نکات کلی اطلاعات موجود در متن ورودی، ماندگاری بیشتری خواهد داشت

سرانجام، لازم است که معلمان زبان خارجی نظریه‌های جدید و فعاليت‌های گوناگونی را در فرایند آموزش به کار بگیرند تا درک شنیداری زبان‌آموزان را تقویت کنند. به عقیده واندرگریفت^۳ (۲۰۰۲) فعاليت‌های پیش‌شنیداری می‌تواند به شنوندگان کمک کند تا در هنگام شنیدن متن، توجه خود را به معنای واژه‌های جدید متمرکز کنند. این نوع تکالیف باید توسط معلمی که با مزایای ارتقای مهارت شنیداری آشنا است، آموزش داده شود و نیاز است که شنونده نیز یک‌دانش پیش‌زمینه در باره زبان مقصد داشته باشد. تحقیقات نشان داده است که درک شنیداری از طریق داده‌های تکلیف‌محور همچون پادکست و فایل‌های صوتی واقعی و طبیعی ارتقا می‌یابد.

۲-۵-۳- اهمیت محتوای صوتی و تصویری

برای یادگیرندگان زبان، تماشای فیلم شیوه موثری در تقویت توانایی شنیداری آن‌ها است و کمک می‌کند که درک و بینش بهتری نسبت به فرهنگ انگلیسی داشته باشند. با تماشای فیلم، آن‌ها می‌توانند واژه‌های بیشتری یاد بگیرند و فرهنگ خارجی را بهتر درک کنند و در عین حال سرگرم هم شوند (سفرانج^۴، ۲۰۱۵). محتوای تصویری این امکان را به زبان‌آموز می‌دهد تا به مکالمات طبیعی که گویشوران انجام می‌دهند، دسترسی داشته باشد و بدین ترتیب نسبت به فرایند شنیداری خود آگاه‌تر باشد (وان دوزر^۵، ۱۹۹۷).

رحمتیان (۲۰۱۱) اثرات مطالب ویدئویی و مطالب شنیداری را بر درک متن شنیداری زبان خارجی با یکدیگر مقایسه کرد. در این بررسی، وی دو گروه زبان‌آموز را از نظر میزان درکی که از مطالب دریافته بودند، مقایسه کرد. یک گروه فقط مطلب ویدئویی را تماشا کردند و گروه

1- Schmidt-Rinehart
2- Chiang & Dunkel
3- Vandergrift
4- Safranji
5- Van Duzer

دیگر فقط به فایل شنیداری آن گوش کردند. نتیجه تحقیق وی نشان داد آن گروهی که فایل تصویری را در اختیار داشتند، موفق شدند در برخی موارد درک بیشتری در باره محتوای شنیداری از خود نشان دهند. اما مطلب شنیداری گاهی اوقات به زبان‌آموزان کمک می‌کرد تا در باره عناصر شنیداری تمرکز بیشتری داشته باشند. این تحقیق همچنین نشان داد که محتوای تصویری، دقت درک شنیداری را افزایش داد، زیرا آنچه را که در محتوا مطرح می‌شود، به تصویر می‌کشد و کنش حدس زدن را آسان می‌کند، در حالیکه محتوای شنیداری در برخی موارد گیج‌کننده بوده است.

محمد خانی، فرخی و فرخی (۲۰۱۳) تاثیر استفاده از محتوای صوتی را بر تقویت مهارت شنیداری زبان‌آموزان دبیرستانی مطالعه کردند. نتایج حاکی از تاثیرات چشمگیر محتوای صوتی بر درک شنیداری زبان‌آموزان بود. در تحقیقی دیگر، لین و دوی^۱ (۲۰۱۴) تاثیرات تکالیف اینترنتی بر محور ویدیو را بر درک شنیداری دانشجویان بین‌المللی بررسی کردند و دریافتند که گروه آزمایشی نمره بالاتری نسبت به گروه کنترل در آزمون پایانی کسب کرد. در تحقیق مشابهی کیم^۲ (۲۰۱۵)، اثرات منابع ویدیویی را بر بهبود درک شنیداری بررسی کرد. نتایج تحقیق وی نشان داد که مهارت شنیداری در دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته در مقایسه با گروه سطح پایین پس از استفاده از محتوای تصویری افزایش قابل توجهی داشته است.

با توجه به موضوعات و مطالعاتی که در بخش پیشینه پژوهش بررسی شد، مشخص است که تا کنون، پادکست، برنامه ویدیویی، و آمادگی موضوعی به‌عنوان فعالیت‌های پیشاتکلیف در هیچ تحقیق دیگری مقایسه نشده است. همچنین بیشتر تحقیقات گذشته در این زمینه، به دنبال یافتن اختلاف معنادار بین کارکرد زبان‌آموزان در پیش‌تکلیف‌ها و یا تاثیر پیش‌تکلیف‌ها بر درک شنیداری زبان‌آموزان بوده و کمتر پژوهشی به بررسی میزان قدرت پیش‌بینی این پیشاتکلیف‌ها نسبت به عملکرد زبان‌آموزان در قالب تکلیف‌های درک شنیداری پرداخته است. نکته قابل توجه دیگر، مقایسه عملکرد زبان‌آموزان در دو تکلیف معما و پرکردن جای خالی است که در تحقیقات اخیر کمتر مشاهده شده است. در تحقیق حاضر پادکست، برنامه ویدیویی، و آمادگی موضوعی به‌عنوان فعالیت‌های پیش-تکلیف به‌جهت تقویت و بهبود انواع تکالیف درک شنیداری زبان‌آموزان در نظر گرفته شده است. هدف اصلی این تحقیق

1- Lin and Duy

2- Kim

مشخص کردن پيش تکليفی است که بتواند کارکرد زبان‌آموزان را در انجام تکليف درک شنيداری (پرکردن جای خالی و معما) بهتر پيش بينی کند. اين تحقيق به دنبال مقایسه کارکرد زبان‌آموزان در اين پيش تکليف‌ها نیز می‌باشد تا اين که راه حل آسانتر و بهتری برای تدریس درک شنيداری فراهم شود و از اين طريق زبان‌آموزان به يادگیری زبان خارجی بيشتر ترغیب شوند.

با توجه به اهداف تحقيق حاضر، و بيان مسئله، پرسش‌های زیر بررسی می‌شوند:

- ۱- کدام فعاليت پيش تکليف يعنی پادکست، برنامه و وديويی کوتاه، و يا آمادگی موضوعی، می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکليف پرکردن جای خالی به نحو احسن پيش بينی کند؟
- ۲- کدام فعاليت پيش تکليف يعنی پادکست، برنامه و وديويی کوتاه، و يا آمادگی موضوعی، می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکليف معما به نحو احسن پيش بينی کند؟
- ۳- آیا تفاوت معناداری بين تأثير پادکست، برنامه و وديويی کوتاه، و يا آمادگی موضوعی، از نظر کارکرد زبان‌آموزان ایرانی در انجام تکليف پرکردن جای خالی وجود دارد؟
- ۴- آیا تفاوت معناداری بين تأثير پادکست، برنامه و وديويی کوتاه، و يا آمادگی موضوعی، از نظر عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در انجام تکليف معما وجود دارد؟

۳- روش پژوهش

۳-۱- شرکت کنندگان

شرکت کنندگان اين تحقيق را زبان‌آموزان دختر مشغول به تحصيل در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی شهر تهران تشکیل داد. سطح توانش شرکت کنندگان متوسط و سن آنها از ۱۵ تا ۳۰ سال بود. ۶۳ شرکت کننده به صورت تصادفی به سه گروه تقسیم شدند و در هر گروه ۲۱ شرکت کننده قرار گرفت. هر سه گروه آزمایشی سه جلسه کلاس در هفته داشتند و مدت آموزش ویژه آنها هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بود و ۲۰ دقیقه هم به آموزش ویژه اين تحقيق اختصاص یافته بود.

۳-۲- ابزار پژوهش

محققان برای رسیدن به اهداف پژوهش خود از ابزارهای ارزیابی و محتوای زیر استفاده

کردند:

۳-۲-۱- پادکست شنیداری

پادکست‌های شنیداری از سایت EFN podcast و بر اساس سطح توانش شرکت‌کنندگان انتخاب شدند. موضوع پادکست‌ها بر اساس تکالیف معما و پرکردن جای خالی انتخاب شد. هر فایل دو گوینده داشت. برای پخش محتوای شنیداری از لپ‌تاپ استفاده شد.

۳-۲-۲- برنامه‌های کوتاه ویدیویی

برنامه‌های کوتاه ویدیویی از مجموعه کتاب‌های *Top Notch* سطح متوسط انتخاب شدند. برای پخش فیلم‌ها از ویدیو پروژکتور استفاده شد.

۳-۲-۳- تکالیف معما و پرکردن جای خالی

تکالیف معما و پرکردن جای خالی و فایل‌های شنیداری از کتاب *Tactics for Listening Developing* (ریچاردز، ۲۰۰۵) در سطح متوسط انتخاب شد تا زبان‌آموزان از متون شنیداری طبیعی و واقعی برخوردار باشند.

۳-۲-۴- آزمون PET

قسمت شنیداری آزمون PET برای همگن‌کردن شرکت‌کننده‌ها در تحقیق استفاده شد. این آزمون از ۴ بخش تشکیل می‌شد: بخش اول؛ هفت سوال چهارگزینه‌ای داشت؛ بخش دوم؛ شش سوال چهارگزینه‌ای داشت؛ بخش سوم؛ شش سوال پرکردن جای خالی و بخش چهارم؛ شش سوال بله یا خیر داشت. به‌طور کلی این آزمون ۲۵ نمره داشت.

۳-۳- روش پژوهش

تعداد نود زبان‌آموز دختر با سطح توانش متوسط از آموزشگاه‌های تهران در بخش شنیداری آزمون PET شرکت کردند. شصت و سه شرکت‌کننده که نمره آن‌ها در آزمون شنیداری با فاصله یک انحراف معیار از میانگین بود، انتخاب شده و به‌طور تصادفی در سه گروه بیست و یک نفره قرار گرفتند. سپس به هر گروه یک پیش‌تکلیف داده شد. پیش‌تکلیف گروه اول پادکست بود. گروه دوم برنامه‌های کوتاه ویدئویی مربوط به موضوع شنیداری را تماشا کردند و گروه سوم در باره موضوع شنیداری گفتگو کردند. بایسته یادآوری است که موضوعات پیش‌تکلیف‌ها بر اساس موضوع تکلیف‌ها انتخاب شده بود. به‌طور مثال، یکی از

تکالیف معما در باره سفارش غذا در رستوران بود. گروه اول به پادکستی که در باره انواع منوهای غذا و انواع وعده‌های غذا و بخش‌های مختلف یک وعده غذایی بود، گوش کردند. گروه دوم یک برنامه ویدئویی را در مورد دو نفر که در رستوران در حال سفارش دادن از روی منو هستند تماشا کردند و گروه سوم در باره منوهای مورد علاقه خود و اینکه برای پیش‌غذا، غذای اصلی و دسر چه چیزی را ترجیح می‌دهند صحبت کردند. سپس هر سه گروه به محتوای شنیداری اصلی گوش کردند و تکالیف‌های پر کردن جای خالی و حل معما را انجام دادند. در پایان هر جلسه آموزشی، یک تکلیف به آن‌ها داده شد و به هر پاسخ صحیح یک امتیاز داده شد. در پایان مجموع نمرات هر گروه در نرم افزار SPSS وارد شد و داده‌ها تحلیل شدند. این آموزش به مدت هشت جلسه به طول انجامید که بیست دقیقه هر جلسه کلاس به این آموزش ویژه اختصاص یافته بود. هدف این پیش‌تکالیف این بود تا مشخص شود این فعاليت‌های پیش‌تکالیف تا چه میزان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف اصلی موثرند و می‌توانند کارکرد زبان‌آموزان را در تکالیف پیش‌بینی کنند.

۴- نتایج

پیش از پاسخ به سوالات پژوهش، مقایسه میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایشی اطلاعات خوبی را در اختیار ما قرار می‌دهد. اطلاعات مربوط به هر گروه در جدول ۱ داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار گروه آمادگی موضوعی، برنامه کوتاه ویدیویی و پادکست

تعداد = ۲۱	آمادگی موضوعی		برنامه کوتاه ویدیویی		پادکست	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پرکردن جای خالی	۱۶/۸۰	۱/۸۸	۱۸/۵۹	۰/۹۲	۱۶/۵۲	۱/۴۷
معما	۱۵/۸۰	۲/۳۱	۱۸/۱۴	۱/۶۵	۱۶/۷۶	۱/۲۱

همانگونه که در جدول شماره ۱ آمده است، گروه برنامه کوتاه ویدیویی هم در تکلیف پرکردن جای خالی و هم در تکلیف معما بهتر از گروه‌های دیگر عمل کردند: (انحراف معیار ۰/۹۲، میانگین ۱۸/۵۹) و (انحراف معیار ۱/۶۵، میانگین ۱۸/۱۴). افزون بر آن، شرکت‌کنندگان گروه آمادگی موضوعی (انحراف معیار ۱/۶۸۰، میانگین ۱/۸۸) در مقایسه با گروه پادکست

(انحراف معیار ۱/۴۷، میانگین ۱۶/۵۲) در تکلیف پرکردن جای خالی نتیجه بالاتری داشتند. و کارکرد گروه پادکست (انحراف معیار ۱/۲۱، میانگین ۱۶/۷۶) نسبت به گروه آمادگی موضوعی (انحراف معیار ۲/۳۲، میانگین ۱۵/۸۰) در تکلیف معما بالاتر بوده است.

۴-۱- تعیین بهترین پیش‌بینی‌کننده برای تکلیف پرکردن جای خالی

تحلیل رگرسیون چندگانه برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی این سه فعالیت پیش‌تکلیف یعنی آمادگی موضوعی، برنامه کوتاه ویدیویی و پادکست بر روی عملکرد درک متن شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در انجام تکلیف پرکردن جای خالی انجام شد که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون چندگانه برای تکلیف پرکردن جای خالی

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده	آمار تغییر				
				تغییر R مجذور	F تغییر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	تغییر معنادار F
۱	۰/۵۱۸	۰/۲۶۹	۰/۲۳۰	۰/۲۶۹	۶/۹۸۳	۱	۱۹	۰/۰۱۶

الف) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست

ب) متغیر وابسته: پرکردن جای خالی

نتایجی که در جدول ۲ آمده است، نشان می‌دهد که فقط پادکست توانسته است کارکرد زبان‌آموزان را در تکلیف پرکردن جای خالی متن شنیداری پیش‌بینی کند. در پادکست، R مجذور ۰/۲۷ است و این نشان می‌دهد که پادکست می‌تواند ۲۷ درصد عملکرد درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را در تکلیف پرکردن جای خالی پیش‌بینی کند. جدول شماره ۳ ضرایب استاندارد شده پس‌آزمون پرکردن جای خالی را نشان می‌دهد:

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده پرکردن جای خالی

مدل		ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		تی	معناداری
		B	خطای معیار	بنا			
۱	(ثابت)	۱۲/۸۹۳	۱/۵۵۴			۸/۲۹۸	۰/۰۰۰
	پادکست	۰/۲۵۳	۰/۰۹۶	۰/۵۱۸		۲/۶۴۲	۰/۰۱۶

همانگونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد به‌ازای هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر مستقل، ۰/۵۲ انحراف معیار تغییر در متغیر وابسته به‌وجود می‌آید. به‌عبارت دیگر، اگر پادکست به‌اندازه یک انحراف معیار افزایش یابد، نمره‌های درک شنیداری در تکلیف پرکردن جای خالی به‌اندازه ۰/۵۲ انحراف معیار افزایش خواهد یافت.

۴-۲- تعیین بهترین پیش‌بینی‌کننده برای تکلیف معما

برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سه‌فعالیت پیش تکلیف پادکست، برنامه کوتاه ویدئویی و آمادگی موضوعی، تحلیل رگرسیون چندگانه بر کارکرد درک شنیداری یادگیرندگان در تکلیف معما انجام شد.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه برای تکلیف معما

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده	آمار تغییر				
				تغییر R مجذور	تغییر F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	تغییر معنادار F
۱	۰/۷۰۹	۰/۵۰۲	۰/۴۷۶	۰/۵۰۲	۱۷۴/۱۹	۱	۱۹	۰/۰۰۰

الف) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست

ب) متغیر وابسته: معما

داده‌های مندرج در جدول شماره ۴ حاکی از این است که پادکست می‌تواند عملکرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را در انجام تکلیف معما پیش‌بینی کند. R مجذور در پادکست معادل ۰/۵ است و این بدین معناست که پادکست می‌تواند ۵۰ درصد عملکرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را در انجام تکلیف معما پیش‌بینی کند. در جدول شماره ۵ نتایج ضرایب استاندارد پس‌آزمون معما ارایه شده است.

جدول ۵. ضرایب استاندارد پس‌آزمون معما

مدل	تعی	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	
		B	خطای معیار	بتا	تی
۱	(ثابت)	۱۰/۳۷۵	۱/۵۰۳		۶/۹۰۵
	پادکست	۰/۴۰۶	۰/۰۹۳	۰/۷۰۹	۴/۳۷۹

الف) متغیر وابسته: معما

ب) پیش‌بینی‌کننده: (ثابت) و پادکست

بر اساس جدول شماره ۵، ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهند به‌ازای هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر مستقل، ۰/۷۱ انحراف معیار تغییر در متغیر وابسته به‌وجود می‌آید. به‌عبارت دیگر، اگر پادکست به‌اندازه یک انحراف معیار افزایش یابد، نمره‌های درک شنیداری در تکلیف معما به‌اندازه ۰/۷۱ انحراف معیار افزایش خواهد یافت.

۳-۴- بررسی اختلاف بین اثرات پیش تکلیف‌ها بر تکلیف پرکردن جای خالی

از تحلیل واریانس یک سویه استفاده شد تا وجود تفاوت معنادار بین اثرات پادکست، برنامه کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی بر کرد درک شنیداری یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی در انجام بررسی شود.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک سویه برای پرکردن جای خالی

معناداری	F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذور	
۰/۰۰۰	۱۱/۷۷۳	۲۵/۸۲۵	۲	۵۱/۶۵۱	بین گروه‌ها
		۲/۱۹۴	۶۰	۱۳۱/۶۱۹	درون گروه‌ها
			۶۲	۱۸۳/۲۷۰	مجموع

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که بین این گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد: $F(2, 62) = 11.77, P < 0.0005$. برای یافتن محل دقیق اختلاف در بین گروه‌ها تحلیل post-hoc Tukey انجام گرفت.

جدول ۷. تحلیل post-hoc Tukey برای پرکردن جای خالی

گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
					حد بالا	حد پایین
پادکست	برنامه کوتاه ویدیویی	*-۲/۰۴۷۶۲	۰/۴۵۷۰۸	۰/۰۰۰	-۳/۱۴۶۱	-۰/۹۴۹۲
	آمادگی موضوعی	-۰/۲۸۵۷۱	۰/۴۵۷۰۸	۰/۸۰۷	-۱/۳۸۴۲	۰/۸۱۲۷
برنامه کوتاه ویدیویی	آمادگی موضوعی	*۱/۷۶۱۹۰	۰/۴۵۷۰۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۳۵	۲/۸۶۰۴

همانگونه که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد، نتایج حاصله از آزمون post-hoc Tukey نشان می‌دهد که از نظر آماری اختلاف معناداری بین پادکست و برنامه کوتاه ویدئویی وجود دارد ($P < 0.0005$) و نیز اختلاف بین برنامه کوتاه ویدئویی و آمادگی موضوعی نیز از نظر آماری معنادار بوده است ($P < 0.005$). اما بین آمادگی موضوعی و پادکست از نظر آماری اختلاف معناداری وجود ندارد. ($P > 0.05$).

۴-۴- بررسی اختلاف بین اثرات پیش تکلیف‌ها بر تکلیف معما
برای یافتن تفاوت معنادار بین اثرات پادکست، برنامه کوتاه ویدئویی و آمادگی موضوعی بر روی کارکرد درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی در تکالیف معما آنالیز واریانس یک‌سویه انجام گرفت که در جدول شماره ۸ آمده است.

جدول ۸. تحلیل واریانس برای معما

معناداری	F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذور
۰/۰۰۲	۶/۶۸۰	۲۸/۹۰۵	۲	۵۷/۸۱۰
		۴/۳۲۷	۶۰	۲۵۹/۶۱۹
			۶۲	۳۱۷/۴۲۹

نتایج جدول ۸ حاکی از وجود اختلاف معناداری بین گروه هاست: $(F_{(2, 62)} = 6.68, P < 0.005)$. برای یافتن محل دقیق اختلاف بین گروه‌های شرکت‌کننده، تحلیل post-hoc Tukey انجام گرفت.

جدول ۹. تحلیل post-hoc Tukey برا پرکردن جای خالی

گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
					حد بالا	حد پایین
پادکست	برنامه کوتاه ویدئویی	-۱/۳۸۰۹۵	۰/۶۴۱۹۵	۰/۰۸۸	۰/۱۶۱۸	-۲/۹۲۳۷
	آمادگی موضوعی	۰/۹۵۲۳۸	۰/۶۴۱۹۵	۰/۳۰۶	۲/۴۹۵۱	-۰/۵۹۰۴
برنامه کوتاه ویدئویی	آمادگی موضوعی	*۲/۳۳۳۳	۰/۶۴۱۹۵	۰/۰۰۲	۳/۸۷۶۱	۰/۷۹۰۶

همانگونه که جدول شماره ۹ نشان می‌دهد، نتایج حاصله از آزمون post-hoc Tukey نشان می‌دهد که از نظر آماری اختلاف معناداری بین پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی وجود ندارد ($P>0.05$) و نیز اختلاف بین پادکست و آمادگی موضوعی نیز از نظر آماری معنادار نیست ($P>0.05$). اما بین آمادگی موضوعی و برنامه کوتاه ویدیویی از نظر آماری اختلاف معناداری وجود دارد ($P<0.005$).

۴-۶- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به مقایسه اثرات پادکست، برنامه‌های کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی برای تقویت درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی برای انجام تکالیف پرداخته است. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین سه پیش‌تکلیف، تنها پادکست است که می‌تواند کارکرد زبان‌آموزان ایرانی برای انجام تکالیف پرکردن جای خالی و نیز تکلیف معما در درک شنیداری را پیش‌بینی کند. این نتایج در راستای مطالعات دیگر است که نشان دادند، تفاوت‌های معناداری بین عملکرد زبان‌آموزانی که در کلاس درس در معرض پادکست بوده‌اند وجود داشته است (القسیم و الفدا^۱، ۲۰۱۳؛ انوسین و کاوالیاسکین^۲، ۲۰۰۸؛ هاک^۳، ۲۰۱۰؛ لو^۴، ۲۰۰۷).

چنین نتایج مثبتی ممکن است به این علت باشد که پادکست فرصت جذابی را پدید می‌آورد تا زبان‌آموزان و به‌ویژه زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در محیط کلاس در معرض مکالمات واقعی و طبیعی قرار گیرند که این منجر می‌شود تا درک شنیداری و معلومات واژگانی آن‌ها تقویت شود. این نتایج در راستای یافته‌هایی است که نشان می‌دهد پادکست این قدرت را دارد که انگیزش زبان‌آموزان را افزایش دهد و به‌طور مثبت بر توانایی یادگیری آن‌ها تاثیر گذارد (مک لافلین، لین و چان^۵، ۲۰۰۷؛ چان، چی، چین و لین^۶، ۲۰۱۱).

نتیجه تحلیل واریانس یک‌سویه نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود داشت و نیز تفاوت‌هایی بین پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی و نیز بین آمادگی موضوعی و برنامه

1- Al Qasim & Al Fadda

2- Anusiene & Kavaliauskiene

3- Hawke

4- Lu

5- McLoughlin, Leen & Chan

6- Chan, Chi, Chin & Lin

کوتاه و وديويي بوده است. گروهی که برنامه کوتاه و وديويي تماشا کرده است، در تکاليف پرکردن جای خالی و معما بهتر از گروه‌های ديگر عمل کرده است.

بکارگیری پادکست اثرات مثبت و معناداری بر بهبود درک متن شنیداری داشته است. این نتايج در راستای مطالعاتی است که پيشتر انجام شده است (کیم^۱، ۲۰۱۵؛ محمدخانی، فرخی و فرخی، ۲۰۱۳). اما با نتایجی که رحمتیان (۲۰۱۱) بدست آورده است، همسو نیست، زیرا در پژوهش وی مطالب و وديويي حاوی چندین عناصر منحرف کننده بوده که توجه زبان‌آموز را از متن شنیداری و نیز از کلاس منحرف می‌کرد.

نتايج و یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از بین سه فعاليت پيش‌تکليف یعنی پادکست، برنامه کوتاه و وديويي، و آمادگي موضوعي، فقط فعاليت پادکست توانست کارکرد درک متن شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکاليف پرکردن جای خالی و نیز تکليف معما به‌صورت موفقیت آمیز پيش‌بینی کند. نتايج حاکی از این است که پادکست توانست ۲۷٪ عملکرد زبان‌آموزان ایرانی را در انجام تکليف پرکردن جای خالی، و ۵۰٪ عملکرد آن‌ها را در انجام تکليف معما پيش‌بینی کند. از میان این سه پيش‌تکليف، نقش برنامه کوتاه و وديويي در کمک به زبان‌آموزان برای انجام تکليف پرکردن جای خالی و نیز تکليف معما برجسته‌تر بوده است. در ضمن کارکرد زبان‌آموزان گروه آمادگي موضوعي در مقایسه با گروه پادکست در انجام تکليف پرکردن جای خالی بهتر بوده است. و سرانجام، شرکت‌کنندگان گروه آمادگي موضوعي در انجام تکليف معما بهتر از گروه پادکست نقش‌آفرینی کردند.

به عقیده استانلی^۲ (۲۰۰۶) پادکست به‌عنوان یک فناوری نوین، پتانسیل بالایی در بهبود مهارت‌های شنیداری و گفتاری در کلاس‌هایی که انگلیسی زبان دوم است، ایفا می‌کند و می‌تواند نقش تاثیرگذاری در بهبود زبان و دانش انگلیسی یادگیرندگان زبان داشته باشد. با توجه به نتايج این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که پادکست می‌تواند به زبان‌آموزان ایرانی که انگلیسی برای آن‌ها زبان خارجی محسوب می‌شود کمک کند تا کارکرد بهتری در انجام تکاليف پرکردن جای خالی و تکليف معما در آزمون درک شنیداری داشته باشند. نتايج این مطالعه نشان داد که پادکست مزایای زیادی برای کلاس‌های زبان خارجی دارد و به مهارت گفتاری زبان‌آموز نیز کمک می‌کند.

1- Kim

2- Stanley

مهارت شنیداری یک مهارت، پیچیده است که نیاز به رشد و توسعه دارد و برنامه‌های ویدیویی کوتاه می‌تواند این نقش کمکی را به خوبی ایفا کند تا درک شنیداری زبان‌آموزان تقویت شود. به گفته خامیلی^۱ (۲۰۱۳)، استفاده از مطالب آموزشی دیداری در کلاس، انگیزه زبان‌آموز را برای یادگیری افزایش می‌دهد و آن‌ها را در معرض انواع موقعیت‌هایی که در زندگی واقعی نیاز به درک شنیداری دارند، قرار می‌دهد.

این مطالعه می‌تواند دانشجویان را به تبادل نظر تشویق کند. افزون بر این تحقیق می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا با یکدیگر به عنوان شرکای تیم یادگیری بنگرند و از هم مطلب بیاموزند. این شیوه، می‌تواند به عنوان یک شگرد منحصر به فرد، برای گسترش مهارت شنیداری با استفاده از مطالب واقعی و طبیعی استفاده شود. این شگرد آموزش هم برای یادگیرندگان زبان و هم مدرسان زبان بسیار کارآمد خواهد بود تا محیط آموزشی سودمند و مفیدی داشته باشند.

یکی از کاربردهای این تحقیق این است که پادکست باید در برنامه‌ریزی آموزش زبان گنجانده شود. مدرسان زبان می‌توانند از پادکست به عنوان فعالیت‌های پیش‌شنیداری برای ایجاد انگیزه در زبان‌آموز استفاده کنند. زبان‌آموزان می‌توانند پادکست را نه تنها به عنوان مطلب آموزشی، بلکه به عنوان وسیله کارآمد یادگیری نیز در نظر بگیرند. پادکست موجب افزایش و تقویت مهارت‌های شنیداری می‌شود، یادگیری واژگان جدید را تسهیل می‌کند و به عنوان روش انفرادی یادگیری زبان نیز موثر است. آموزش مبتنی بر ویدیو و فعالیت‌های مرتبط با آن مانند پرکردن جای خالی، می‌تواند به بهبود مهارت شنیداری کمک کند.

نقش دیگر پادکست و برنامه کوتاه ویدیویی در این است که می‌تواند به عنوان مطلب آموزشی واقعی بکار گرفته شود، البته به شرطی که ابزار لازم برای ضبط و پخش در دسترس زبان‌آموز و مدرس باشد (فاکس^۲، ۲۰۰۸). چون در محیطی که زبان خارجی تدریس می‌شود، ممکن است زبان‌آموز به اندازه کافی در معرض زبان خارجی نباشد، پادکست و برنامه ویدیویی در همه جا و در هر زمانی به عنوان ابزارهای موثر یادگیری زبان خواهند بود. نتایج تحقیق حاضر را می‌توان به عنوان نقطه شروعی به منظور مطالعات بیشتر در زمینه گنجاندن مطالب واقعی و طبیعی در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تلقی کرد.

1- Xhemaili

2- Fox

۵- منابع

- Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting co-operative learning among primary six pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1(6), 64-74.
- Akbari, O. & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105-116.
- Al Nashash, A. A. H., & Al Makhzoomi, K. (2006). *Designing a task-based program and measuring its effect on oral and written communicative skills among Jordanian EFL secondary stage students* (Doctoral dissertation, Amman Arab University For Graduate Studies).
- Al-Qasim, N., & Al-Fadda, H. (2013). From call to mall: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-47.
- Anusienė, L., & Kavaliauskienė, G. (2009). English for Specific Purposes: Podcasts for Listening Skills. *Edukologija*, 17(2), 2009. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3846/1822-430X.2009.17.2.28-37>.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (eds.). *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University press.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hill, Calif: Sage.
- Arsalan, A. (2016). Effect of jigsaw technique on teaching Turkish grammar. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 635-641.
- Artut, P. D., & Tarim, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Ashraf, H., Noroozi, S., & Salami, M. (2011). E-listening: The promotion of EFL listening skill via educational podcasts. In *Proceedings of the International Conference on e-Learning* (pp. 10-17).
- Avşar, Z., & Alkış, S. (2007). The effect of cooperative learning "Jigsaw I" technique on student success in social studies course. *Elementary Education Online*, 6(2), 197-203.
- Badri, A., Nazari, J., & Badri, A. (2014). The effects of (form-filling, matching, and sequencing) tasks on improving Iranian EFL learners' listening comprehension (A study in Payame Noor University, Tehran, Iran).
- Bamanger, E. M., & Alhassan, R. A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74.

- Beheler, A. F. (2007). *The future of podcasting in postsecondary education: A Delphi study* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Box, J. Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 285-287.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Hall, NY: Pearson Education Inc.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cebeci, Z., and M. Tekdal. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2(3), 46-57.
- Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., & Lin, C. Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes to-wards podcast-based learning – A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(Suppl. 1), 312-335.
- Chang, A. C. S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL quarterly*, 40(2), 375-397.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills* (3rd Ed). San Diego: Harcourt Brave Jovanovich.
- Chiang, G. C., & Dunkel, P. (1992). The effects of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Colosi, J. C., & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(4), 387-399. Doi: 10.1080/14703290701602805.
- Davoudi, M., & Rezaei, M. (2016). Using podcasts to improve second language comprehension in Iranian language classrooms. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 24-39.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Karaçöp, A. (2009). The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.
- Ellis, R. (2003). *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erten, S. H., & Altay, M. (2009). The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviours in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 33-52.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage Publications.

- Fox, A. (2008). Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*, 11(4), 1-11.
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-152.
- Ghaith, G. M., & Abd El- Malak, M. (2004). Effect of jigsaw II on EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135. doi:10.5539/elt.v6n2p128.
- Hawke, p. (2010). Using internet sourced podcast in independent Listening course: Legal and pedagogical implication. *Jalt CALL Journal*, 6(3), 219-234.
- In J. Willis, (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Instanto, J. W. (2011). Pelangi Bahasa Indonesia podcast: what, why and how. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 371-384.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Journal of Knowledge and Learning Objects* 2(3), 46-57.
- Karaçöp, A., Doymuş, K., Doğan, A., & Koç, Y. (2009). The effects of computer animations and jigsaw technique on academic achievements of students. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 211-235.
- Kargozari, H. R., & Zarinkamar, N. (2014). Lexical development through podcasts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 839-843.
- Kazemi, M. (2012). The effect of Jigsaw technique on the learners' reading achievement: The case of English as L2. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 170-184.
- Kim, H. S. (2015). Using authentic videos to improve EFL students' listening comprehension. *International Journal of Contents*, 11(4), 170-192.
- Lapkin, S., & Swain, M. (2013). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In *Researching pedagogic tasks* (pp. 109-128). Routledge.
- Lin, L. F., & Duy, L. D. (2014). The impacts of the video-based Internet materials on international students' listening comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(8), 106-115.
- Lochana, M., & Deb, G. (2006). Task based teaching: Learning English without tears. *Asian EFL Journal*, 8(3), 23-29.
- Lu, J. (2007). Podcasting: A fresh solution for old problems. *Wireless Ready Proceedings Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, 83-95.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.

- McLoughlin, C., Lee, M. J., & Chan, A. (2007). Promoting engagement and motivation for distance learners through podcasting. In *EDEN conference proceedings 2007* (pp. 13-16).
- Medoukali, F. (2015). Developing EFL learners' listening comprehension through YouTube videos: A case study of second year students at Mohamed Kheider University of Biskra. Dissertation presented to the branch of English as partial fulfilment for the master's degree in sciences of languages
- Mohamadkhani, K., Farokhi, E. N., & Farokhi, H. N. (2013). The effect of using audio files on improving listening comprehension. *International Journal of Learning and Development*, 3(1), 132-137.
- Mohammadipour, M., & Rashid, S. M. (2015). The impact of task-based instruction program on fostering ESL learners' speaking ability: A cognitive approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 113-126.
- Motallebzadeh, K., & Defaei, S. (2013). The effect of task-based listening activities on improvement of listening self-efficacy among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 5(2), 24.
- Mousavi, S. A., & Irvani, H. (2012). The effect of authentic versus non-authentic aural materials on EFL learners' listening comprehension. *English Language and Literature Studies*, 2(1), 21-27.
- Nasirian, A. (2012). Synthesis and characterization of Cu nanoparticles and studying of their catalytic properties. *Int. J. Nano Dimension.*, 2(3), 159-164.
- Negari, H. N. M., Rajabi, P., & Khalaji, H. R. (2016) The Effect of jigsaw task on Iranian EFL learners' reading skills improvement. *International Journal of Educational Investigations*, 3(1), 10-19.
- Nozohouri, R., Mahmoudi, F., Adhami, N., & Rasouli, S. (2016). Investigating the effectiveness of jigsaw 2 model and traditional learning on reading comprehension of Iranian learners. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 3(2), 71-79.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (pp. 238-241) Cambridge University Press
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.
- Pashaie, S., & Khalaji, H. (2014). The effect of task outcome on speaking improvement of pre-intermediate high school students in Malayer. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 43-53.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. *Multilingual Matters*, 9-19.

- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36, 37-47.
- Rahmatian, R., & Armiun, N. (2011). The effectiveness of audio and video documents in developing listening comprehension skill in a foreign language. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 115.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rouhi, A., Nabavi, S. M., & Mohebbi, H. (2014). The effects of previewing questions, repetition of input, and topic preparation on listening comprehension of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(2), 73-85.
- Safranj, J. (2015). Advancing listening comprehension through movies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 169-173.
- Sarıçoban, A., & Karakurt, L. (2016). The use of task-based activities to improve listening and speaking skills in EFL Context. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 445-459.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 78, 179-189.
- Shahramiri, P., & Gorjian, B. (2013). The effect of podcast transcription activities on intermediate and advanced EFL learners' writing accuracy. *Advances in Digital Multimedia (ADMM)*, 40(3), 194-199.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4), 1-7.
- Sze, P. M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal-Hong Kong-Chinese university of Hong Kong* -, 34(2), 115. 34, 115-134.
- Tabrizi, A. R. N., & Nasiri, M. (2011). The effect of using task-based activities on speaking proficiency of EFL learners. In *The Third Asian Conference on Education Official Proceedings* (pp. 333-345).
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Van Duzer, C. H. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Project in Adult Immigrant Education.
- Vandergrift, L. (2002). Listening: Theory and practice in modern foreign language competence.
- Xhemaili, M. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 62-66.
- Zahra, R. O. (2014). The use of jigsaw technique in improving students' ability in writing a descriptive text. *Journal of English and Education*, 2(1), 64-75.

Archive of SID